

通常学級に在籍する障害のある子どもの早期支援体制構築に向けたスクールソーシャルワーカーの役割と支援

—教員による支援プロセス調査から—

山中 徹二*

目的：我が国では、発達障害や軽度知的障害、境界域知能の子どもたちが通常学級に在籍している。その中には生活上の福祉課題を抱えた子どもの存在があることから、スクールソーシャルワーカー(SSWr)の支援が求められる。本稿では、教員が支援の必要性を感じた段階から、SSWrとの支援に至るプロセス、教員が感じる支援の阻害要因を把握する。そしてSSWrがその阻害要因改善に向けた体制構築のために成しうる支援を示す。

方法：本研究では、継続してSSWrとの連携や協働を経験したことのある教員を教育委員会、各小学校長から推薦を受けインタビューを実施した。また各校の校務分掌について事前に確認し、障害のある子ども等に係る校務分掌の共通性を確認した。

結果：SSWrが直接的に対象となるケースに関与するまで、一定の時間を要することが示された。また早期の段階では教員が支援体制の中での協働に否定的感情を抱く場合があることが明らかとなった。

結論：SSWrは早期段階において教職員間のコミュニケーション、相互作用、協力を最大限にするため信頼関係形成の試みと、その協力体制の中にいるという実感を得てもらうための支援を行う。そして普段からの他職種協働による障害のある子ども支援のための研修、学年会への参画などの取り組みを継続して行うことがその成しうる支援となる。

キーワード：通常学級, 障害, 校内支援体制, スクールソーシャルワーク, 協働

(2022年10月3日受付け、2022年12月8日受理)

はじめに

2008年度からスクールソーシャルワーカー（以下、SSWrと記載）が学校現場に配置された。学校教育法施行規則の一部を改正する省令の試行等について（通知）によると、SSWrは、ソーシャルワークの価値・知識・技術を基盤とする福祉の専門性を有する者として、不登校、いじめや暴力行為等問題行動、貧困、児童虐待等の課題を抱える子どもの修学支援、健全育成、自己実現を図るとされている。その支援対象となる事例の多くを、虐待や不登校、いじめ、暴力行為等が占めているが、その中には、当然ながら障害のある子どもたちも数多く含まれている。

障害のある子どもたちの中でも、既に医療機関で診

断を受けているケースでは、病院と連携しながら、子どもが安心して過ごすことのできる環境設定が行われる。しかし診断されていない場合、学校での暴言や暴力、物事への極端なこだわりなど、教員が困っている事実に対し、発達障害等、安易な障害のラベリングが児童になされてしまうことがある。障害の疑いを学校内で指摘されれば、その子どもが抱えている様々な問題の背景が見えづらくなり、子どもの障害に焦点化された対応が中心となってしまう。これらは、子どもの問題行動の背景にある環境要因に着目しないまま、偏った視点で子どもを捉えようとするのが、この問題を引き起こしている要因の一つと推察される。学校では、障害のある子どもたちのエコロジカルな視座で捉えるSSWrを障害のある子どもへの支援に活かす必要があ

* 大阪人間科学大学 人間科学部 社会福祉学科
* 責任著者：大阪府摂津市正雀1-4-1、大阪人間科学大学 人間科学部 社会福祉学科
E-mail: t-yamanaka@kun.ohs.ac.jp

る。特別支援教育では、SSWrやスクールカウンセラー（以下、SC）との協働が求められている。また、2015年には中央教育審議会により「チーム学校」の必要性が打ち出され、障害や複雑な課題を抱える子ども支援において協働が重要であるとしている。一方で、支援体制が整備され協働が行われている現状はあるが、教員が多様な子どもへの対応において困難を抱えている実態がある。

そこで、本研究では教員が子どもへの支援の必要性を最初に感じた段階から、校内支援体制の中でSSWrと支援を行っていく過程、その中で教員が感じる支援の阻害要因を把握する。そして既存のケース会議などによるSSWrのかかわりに加え、新たにSSWrがその阻害要因改善に向けた体制構築のために取り組むべき支援内容を示す。なお、この研究でのSSWrは、継続的に学校教職員の一人として活動する配置校型SSWrを対象とする。

本研究では、発達障害の中でも、発達障害者支援法が規定する広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害（AD/HD）、そして軽度知的障害や境界域知能の子どもを「障害」のある子どもと表記する。広汎性発達障害をはじめとするこれらの障害は、見えにくい障害であり、小学校や中学校などの集団活動や学習に取り組む中で、それに気づくことがある。熊谷¹⁾は、虐待などを経験してきた子どもの中に軽度知的障害や境界域知能の子どもが多く存在すると指摘している。また、杉山²⁾は、虐待を受けた子どもたちが、その反応として示す行動がAD/HD様症状と見分け辛いと、学校で適切に子どもを評価することの難しさを述べている。これらのことから、障害のある子どもの問題行動の背景にある環境要因に着目することの必要性や学校において子どもを評価すること、それに基づく適切な支援が提供しづらい現状があることを鑑み、これら障害種を取り上げ検討を進める。

1. 特別支援教育における通常学級の障害のある子どもへの支援体制

文部科学省の「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から教育的ニーズに気づき、支え、つなぐため」³⁾によると、各学校における校内委員会の役割として、障害による困難のある児童等を早期に支援する仕組み（早期に気付くための教員の研修の実施、判断の参考となるツールの活用、保護者からの相談体制（合理的配慮の提供プロセスも含む）、前の在籍校等からの支援内容の適切な引継ぎ体制等）を作ることが重要であるとしている。更に、子どもの障害への気づきと理解においては、通常の学級の担任・教科担任は、自身の学級に教育上特別の支援を必要とする児童等がいることを常に想定し、学校組織を活用し、児童等の

つまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解する必要性を指摘している。そして、通常学級の担任・教科担任を支える仕組みとして、学校内の人材を活用した支援の有用性を挙げている。通常の学級の中には、発達障害を含む様々な障害や、その程度の異なる児童等が在籍していることから、児童等への特別な支援等が求められた場合、学校はSSWrなどの専門スタッフを配置し、チームとして教育活動を提供していく体制を整えることを求めている。

文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」には、各学校の校長が、特別支援コーディネーターを指名することと明記されており、更に校内委員会の設置も必要な取り組みとして示されている⁴⁾。一方で、校内委員会の構成メンバーについては教員が主となっている状況⁵⁾やSSWrが十分にかかわっていない実態が調査結果からわかる⁶⁾。子どもの障害のみならず、環境要因が関係する多様で複雑な課題に対応するための体制づくりが求められる。

2. スクールソーシャルワーカーによる障害のある子どもへの支援体制づくり

文部科学省の平成22年度から令和2年度までの「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」では、各都道府県や政令指定都市、中核市におけるSSWr活用事業での実践が報告されている⁷⁾。その中で、SSWrによる障害のある子どもへ対応した事例は、令和元年度は全277事例中49事例、令和2年度は全体の225事例中36事例が障害やその疑いのある子どもの事例であった。いずれも通常学級に在籍している障害のある子どもの事例である。発達課題や発達障害に関する問題のみで報告されているものは少数となっている。多くの事例で貧困や児童虐待、不登校、非行や不良行為が主訴として挙げられ、その主訴への対応の過程において、発達障害や軽度知的障害の疑い等がみられることから支援へと繋がる事例が多くなっている。子どもの課題の背景には、環境要因が大きくかかわっていることから、単純に障害と断定するのではなく、エコロジカルな視点でのかかわりが重要になる。

これらの事例への支援としては、校内支援体制の中で十分に検討する必要がある。文部科学省「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」において、教員とSSWr等の専門職との連携や協働、地域との連携を行い、チーム体制のもと、障害のある子どもなど、多様な課題を抱える子どもやその家庭への支援を行うことを求めている⁸⁾。一方で、山中⁹⁾¹⁰⁾による、通常学級に在籍する障害のある子どもへのSSWrの支援に関する研究では、支援するにあたって校内支援体制の課題を挙げている。そこでは校務分掌の縦割りによる校内連携の難しさや担任の考えによるケース対応のあり方がSSWrの支援に影響を与えているとし、学校全

体で検討を行うための体制づくりの必要性を指摘している。また、大塚¹¹⁾の教員への調査によると、教員がSSWrに求めていることとして、校内でチーム支援できるようにSSWrからの助言を挙げている。そのためには、SSWrのチーム支援構築のための具体的な助言や支援のための内容を示す必要があると考えられる。

3. 教員が抱える困難

前述のように、学校では特別支援教育やチーム学校における協働が行われ、学校全体で子どもたちを支援していく体制が整えることが求められている。一方で、教員がその対応において困難を抱え続けている実態もある。

角南¹²⁾の、通常学級における障害の傾向がみられる子どもを対象を絞った調査研究では、教師の通常への対応における困難場面の後、個別対応を行うが、うまくいかない場合教師の悩みが生じるとし、個別指導の難しさや度重なる指導をする辛さ、細かい指導をする辛さ、担任一人での対応の限界、学級全体での指導の難しさ等が、教師が抱える困難として生じると述べている。また、別府は就学前から小学校の移行期の問題と教師の指導困難、小中学校における児童生徒の特別な教育的ニーズと教師の指導困難、小学校から中学校への移行期の問題と教師の指導困難などについて指摘している¹³⁾。大塚は多様化した保護者や子どものニーズへの対応に追われ、教員のメンタルヘルスの問題が大きな問題になっていると述べている¹⁴⁾。

このように、特別支援教育上の支援体制やチーム学校でSSWrとの協働が進められている状況においても、障害のある子どもやその親への対応において学校組織や教員が困難を抱えている実態がある。その困難を少しでも改善、緩和するための取り組みが求められる。そのためには既存の校内支援体制の中での協働のプロセス、その中で教員による支援の阻害要因を捉え、改めて求められる支援を検討する必要がある。

方 法

1. 調査対象

本調査では、教員が子どもへの支援の必要性を最初に感じた段階から、校内支援体制の中でSSWrと支援を行っていく過程、その中で教員が感じる支援の阻害要因を把握する。そして既存のケース会議などによるSSWrのかかわりに加え、新たに阻害要因改善に向けた体制構築のためにSSWrが取り組むべき支援内容を示す。そのため、障害のある子ども支援においてSSWrとの協働のための校内支援体制を構築しているA市を抽出した。A市は、文部科学省による、2008年のスクールソーシャルワーカー活用事業開始時から継続してSSWを活用し、2013年から8年間かけて配置校型

SSWrを定着させてきた。そして、SSWrが校務分掌に明記され、SSWrを含む多職種がケース会議に参加する校内支援体制が整備されている状況からA市を選定した。配置校型のSSWrは「学校内のスタッフとして日常的に学校内にいて、校内で活動すると同時に、当事者や関係機関には学校スタッフとして対応する」(山野・峯本2007)¹⁶⁾のものである。継続的に同じ学校で活動し、その学校の組織の一員になることから、校内の組織体制がより機能するための働きかけを行う役割を担う。

A市では、5名のSSWrが配置されている。主に中学校区を拠点としてその校区内にある2つの小学校を担当している。各小学校は約500名規模の学校である。特別支援コーディネーターは特別支援学級の担当教員が兼務している。それぞれの学校では、支援学級に在籍している子どもについては特別支援委員会の対象となっており、特別支援コーディネーターが役割の中心を担っている。本稿の対象となる子どもは、各学校でのSSWr等の多職種が参加するケース会議において、その対応を検討している。

本研究では、継続してSSWrとの連携や協働を経験したことがある教員を教育委員会と各小学校長と相談し、推薦を受け対象とした。また、各校の校務分掌について事前に伺い、障害のある子ども等に係る校務分掌の共通性を確認している。

A市では教員は原則4年以上で異動対象となる。このことから、調査対象者を推薦頂くにあたっては、一つの学校において組織体制等の理解を深めていると思われる3年以上の勤務経験者をお願いした。更に、通常学級で担任をする中で貧困、児童虐待、不登校、暴言や暴力行為等があり、更に障害やその疑いがあると推察される子どもとの出会いを経験している教員、個別対応と共にSSWrとの協働を経験している教員をその条件とさせて頂いた。3名は異なる小学校で勤務し、勤務経験年数は5年目、6年目、9年目である。比較的若手の教員がその対象となっているのは、教育委員会、学校長が上記の条件を満たし、調査期間中の勤務状況を勘案された結果であり、それ以上の勤務経験年数のある教員の推薦がなかったからである。

2. 倫理的配慮

本調査研究では子どもの個別の事例を対象としないこと。あくまでも校内組織体制を対象とした調査研究であることを説明したうえで、教育委員会、学校長、3名の教員に了解を得ている。本調査研究は、研究者の所属学会である日本社会福祉学会研究倫理規定および研究ガイドラインに従い実施した。個別事例を対象とせず、校内組織体制を研究対象とすることから倫理的問題はないといえる。それぞれの調査協力者には、本研究が学術的な意図以外では一切データを使用しないこと。研究成果を発表する際には、個人および市町

村が特定されないように十分な配慮をすることを約束した。研究の目的や方法、調査期間、プライバシーの保護、研究に疑義がある場合の連絡先、本研究に関する情報提供などについて説明を行った。そして本調査に協力することへの同意の有無に関係なく、調査協力者が不利益を受けないことを説明したうえで、同意書に署名頂いた。

3. 調査方法

連携のプロセスを多層的に把握するために、調査協力者に対して半構造化面接によるインタビュー調査を実施した。質問項目は①通常学級に在籍する障害やその疑いのある子どもに気づいた時から、学級での支援に至るプロセス、②SSWr、他の教職員との協働による支援に至るプロセス、③その協働の内容、④教員として支援をする中で大切にしている視点、主にこの4点について自由に発言していただく形で実施した。

調査期間は2020年2月～3月で、それぞれのインタビュー時間は90分から100分であった。インタビュー内容は、ICレコーダーで録音のうえ、逐語録を作成した。そこから得られたデータは、切片化せずコードを作成した。

4. 分析手法としてのTEM

教員の対応では、初めて対象となる子どもと出会い、子ども自身やその親との対話を行っている。そしてSSWrをはじめとする教職員との検討などを経ながら、現在に至るまでの時間経過の中で、様々にその対応を変化させてきたはずである。そのため、障害のある子どもへの支援を捉えるためには時間の経過に伴う対応の変化を見ていく必要がある。

そこで本稿においては、複線径路・等至性モデル(Tranjectory Equifinality Model:以下TEM)を用いる。安田・サトウ¹⁶⁾は、TEMのサンプルサイズに関して、1・4・9の法則を提唱している¹⁶⁾。TEMによる研究対象者数は1人、4±1人、9±2人という具合に異なる質を生み出しうる、というものである。本稿のサンプル3人のインタビュー対象者数であったとしても、経験の多様性を描くことができるとし、その意義を述べている。TEMは、個々人が複数の異なる径路をたどっていたとしても、同じ到達点に達するポイント(等至点)があるという考えを基本とし、人間の発達や人生径路の多様性と複線性を描くという特徴がある。研究者が関心をもった経験を等至点として設定し、その等至点となる事象を経験した人を対象にすることになる。そして、その等至点に至る径路のあり方を扱うという特徴がある。

本研究では「通常学級の障害のある子ども支援のためのSSWrとの協働が校内組織内に定着する」ということを等至点として捉え、そのチーム形成に至るプロセ

スを明らかにすることを目指す。教員が子どもたちにとって必要な支援を提供し、安心して学校生活を送ることができるよう、意図して支援のために径路を選択していくプロセスがあり、その進む先にSSWrとの協働があると考えられる。そのため、教員が必ず通る必須通過点(OPP:Obligatory Passage Point)や、教員が分岐点(BFP:Bifurcation Point)において径路を選択するうえでどのような意図をもって行動したのかを示す。また、その選択をするうえで、支援における他者からの支えや社会的な支援や制度、行動を後押しする認識や認知としての社会的ガイド(SG:Social Guidance)や支援するうえでの阻害要因となる社会的方向づけ(SD:Social Direction)が存在したのかを明らかにする。

更に、客観的に見て、教員の活動内容が大きく変化したと思われる部分を、担任による子どもや保護者への支援、担任と学年教員中心の子どもや保護者への支援、教員とSSWrの協働、これら3つに分けて区分し、TEMにおける時間の流れとしての、非可逆の時間を示す。そしてそれに沿ってインタビューデータから抽出したコードを時系列に配置した。さらに、教員が径路選択する際の社会的な支援である(SG)や阻害要因となる(SD)にあたるコードを配置した。また、TEMの特徴であるが、実際には選択しなかったが選択可能であった経験を設定した。それは教員が選択しうる事柄であり、それを可視化することでSSWrとの協働を効果的に進めることが可能になると考える。

結果

1. 担任による子どもや保護者への支援

教員の経験したことのプロセスについて、TEM図(図1・図2)に表した。図中のSD, SG, OPP, BFPに該当する文中箇所に()で記号を記載する。また、結果を記述する上で、社会的ガイド(SG:Social Guidance)や支援するうえでの阻害要因となる、社会的方向づけ(SD:Social Direction)は【 】で括り、実際には選択しなかったが選択可能であった経験や必須通過点(OPP)、等至点は〈 〉で括り、教員の体験した活動を記述することとした。

1年生以外を対象となる子どもであれば、前学年の担任がその子どもに対し何らかの個別支援を実施しており、その子どもに関する〈前担任の引継ぎ〉が行われる。しかし特別支援教育を正式に受けていない子どもということ、あくまでも前担任の子どもに対する主観や実際のかかわりなどを中心とした簡易な引継ぎになる。また、状況によっては、特段の〈引継ぎがない〉場合もある。その後〈担任と対象となる子どもとの出会い〉があり、学習面や他の子どもへのかかわりなどをみて、気になる子どもとして意識している。そして担任の〈教育視点による子どものアセスメント〉が適

宜行われるが、あくまでも教員の視点からの子どもの情報把握とそれによるアセスメントとなっている。また同時に他の子どもたちも含め、学級経営を円滑に進めていくための〈学級づくりに向けたクラスアセスメント〉を行っている。

その頃、学年の学級全体に対して【特別支援コーディネーターによる支援の有用性のある在籍児童の把握 (SG1)】が行われ、その後【学校全体で通常学級に在

籍する発達課題のある子どもの情報共有 (SG2)】が実施される。一方、学級では、担任独自で対象となる子どもの〈学級内での個別配慮の目標設定〉をし、〈個に応じた学級内での支援〉を進め、その子どものニーズに応じた教育を行っている。また、〈子ども同士のつながりを意識した学級での支援〉をしており、子どもが互いに支えあうような関係づくりを目指し、他の子どもへの働き掛けをしている。そして〈子どもの居場

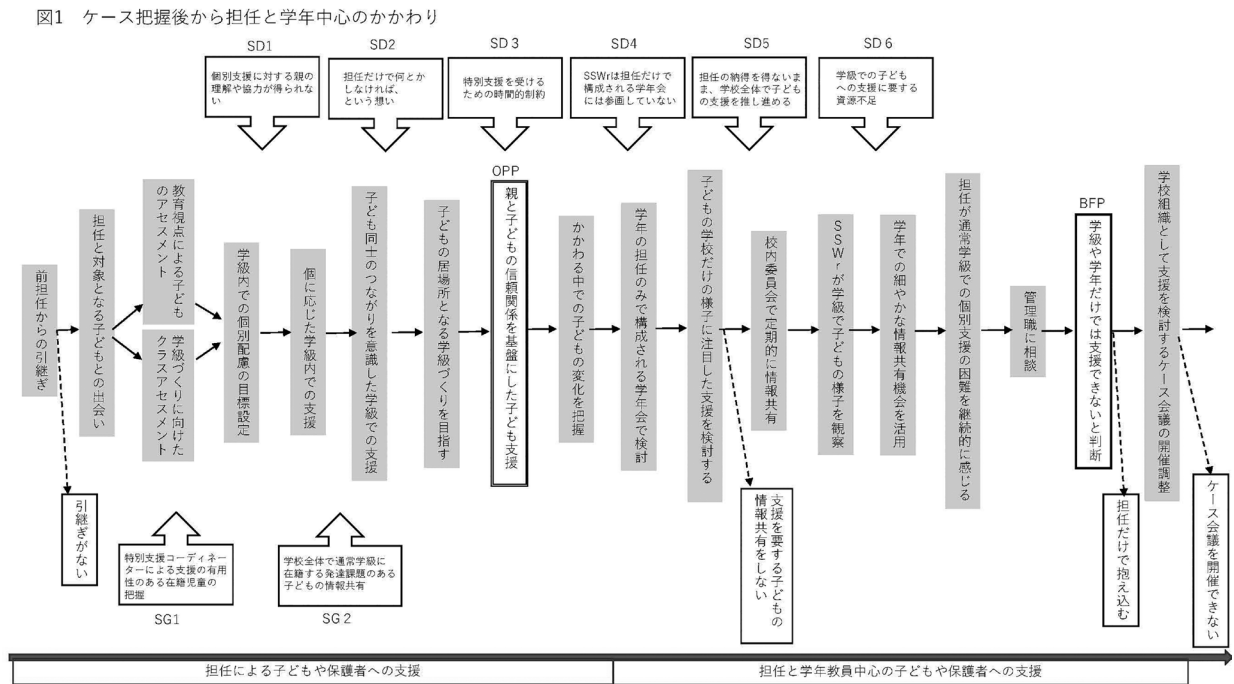


図1 ケース把握後から担任と学年中心のかかわり

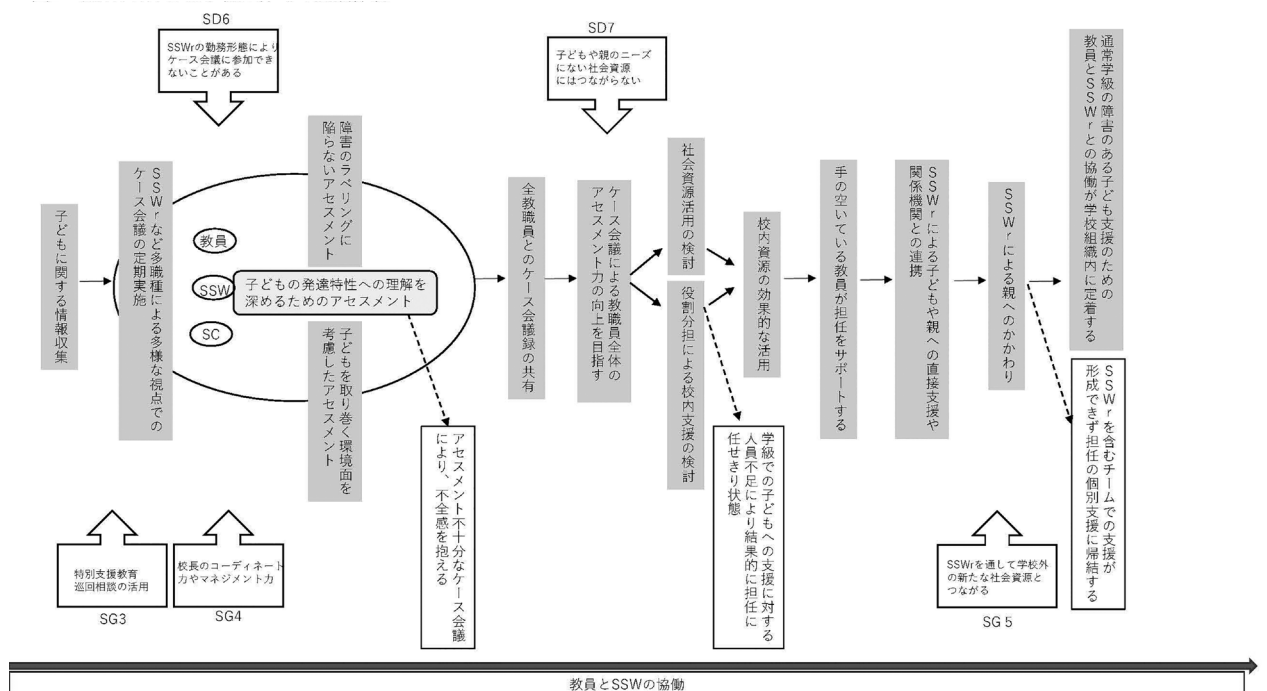


図2 SSWrを介した学校全体での支援体制

所となる学級づくりを目指す) ためのかかわりを行っている。

【個別支援に対する親の理解や協力が得られない (SD 1)】 ことが出てきた場合、担任は今後その子どもへのかかわりに関する不安や親へのかかわりを躊躇する等、関係性づくりに苦慮することがある。しかし、子どもにとって必要な支援を進めていくうえで〈親と子どもの信頼関係を基盤にした子ども支援 (OPP)〉を何よりも大切にしている。また校内支援体制の課題や教員の責任感から【担任だけで何とかしなければ、という想い (SD 2)】 が浮かび上がる。子どもにとって特別支援教育が必要になれば、制度上、2学期中頃までにその必要性を親や子どもに説明し理解を得る必要がある。その理解が得にくい場合は時間をかけて関係性を作りながら話を進めていくことが求められる。結果的に同意が得られない場合は、次年度以降も引き続き通常学級において子どもへの支援を継続していくことになる。こういったことが【特別支援を受けるための時間的制約による担任の焦り (SD 3)】 となることがある。

2. 担任と学年教員中心の子どもや保護者への支援

表1 教員の語りの一部

<p>【個別支援に対する親の理解や協力が得られない (SD 1)】</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・そもそも (子どもと) 同じような課題が保護者にもあって、保護者自身がそれを課題と感じてないとか。 ・ご家庭もちょっとしんどくて。なんかなか学校に納得されないこととかがあったりとかして。
<p>【担任だけで何とかしなければ、という想い (SD2)】</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・先生方とは、理解に差があって。僕は何かすごいそこ、差が何かうまく伝わらない気が正直します。 ・(支援に) つなげるのもいいんだけど、多分、クラスで山ほどできることがあると思っています。 ・大人が (障害の) ラベルを貼るためのように僕は見えてしまう。

担任は、子どもと〈かかわる中での子どもの変化を把握〉している。学級内で安心し楽しそうに過ごしている様子を感じることもあれば、逆に大きな変化が見られず教員として苦慮しながらのかかわりが継続することもある。そういった場合は、〈学年の担任のみで構成される学年会で検討〉をする。学年のクラス編成が複数の場合は、定期的に同じ学年を受け持つ学級担任で学年会を開催し、その中で相談をすることがある。他の教員から助言やアドバイスを受けることや、逆に経験の浅い教員がいれば、それがフォローアップの場として機能させる。その学年会はいくまでも、学級担任のみで構成されることがほとんどで、【SSWRは担任だけで構成される学年会には参画していない (SD 4)】。それは、〈子どもの学校だけの様子に注目した支援を検討する〉場として機能し、SSWRなど多職種も含めた多様な視点による検討の場ではない。また、教員間の関係性や教員の責任感の強さによって、〈支援を要する子

どもの情報共有をしない〉こともあり、結果的に教員の抱え込みに繋がる。

特別支援教育の〈校内委員会で定期的に情報共有〉を行う。しかしあくまでも共有だけに留まることがあり、その後どのように対応するのかまで検討がなされないことがある。一方でケース会議を開催し、支援方法などを検討するが、【担任の納得を得ないまま、学校全体で子どもの支援を推し進める (SD 5)】 状況に繋がることもある。担任の納得や理解が得られないまま進めたとしても、学級での子どものかかわりは担任中心である現状から、子どもや親への支援が円滑に進まない。配置されている〈SSWRが学級で子どもの様子を観察〉することもあるが、校内でSSWRが主としてかかわるケースとして選定されていない場合や担任自身が関わりを望んでいない場合は、子どもの状況を把握することや担任との情報交換に留まる。

子どもの課題がより顕著に表出されることになれば、〈学年での細やかな情報共有機会を活用〉し、放課後職員室に集まった際に意見交換をする機会が増えてくる。【学級での子どもへの支援に要する資源不足 (SD 6)】 は常にあり、結局は担任だけで対応しなければならず、次第に〈担任が通常学級での個別支援の困難を継続的に感じる〉こととなる。そして校長などの〈管理職に相談〉する中で、【学級や学年だけでは支援できないと判断 (BFP)】 し、支援コーディネーターやSSWRを含めて検討することにつながる。担任がその判断をしない場合、結果的に〈担任だけで抱え込む〉ことになる。その後、管理職や支援コーディネーター、SSWR担当の教員が〈学校組織として支援を検討するケース会議の開催調整〉を行い、その中でSSWRなども含めた会議を実施することになる。このケース会議は各学校で定められている校内委員会に紐づけされる等して実施されている。

3. 教員とスクールソーシャルワーカーの協働

これまでは担任を中心とした子どもへの支援や同学年の教員との協働が主であったが、対象となる子どもに関係する他の教職員も協働する者として加わる。校長や教頭といった管理職、きょうだい児を担当する学級担任や保健室などで子どもとかかわる養護教諭、そして子どものみならず家庭など子どもを取り巻く環境面と子どもとの相互作用から課題の背景を見立て、また外部社会資源などとのネットワークを活用するSSWR、子どもの発達や心理面から子どもとかかわるスクールカウンセラー (以下、SC) などの協働がある。その協働をコーディネートするのは、担任ではなく、各種校内委員会のとりまとめをする教員や管理職が担うことになる。

このような多職種で〈子どもに関する情報収集〉を実施するなどし、アセスメントを深めるための準備を

行う。また、親や子ども自身の了解などが得られるようであれば、教育委員会と連携し【特別支援教育巡回相談の活用（SG3）】を図るなど、更に他の専門職との連携が模索される。そして、〈SSWrなど多職種での多様な視点でのケース会議の定期実施〉を進めていく。このケース会議にはSSWrが参画するが、【SSWrの勤務形態によりケース会議に参加できないことがある（SD6）】。その場合はケース会議後にSSWrに報告するなど協議内容の共有を行っている。多職種が会する場合は、学校内の行事や会議などにより開催の調整が困難となる。したがって、円滑にケース会議を実施するためには【校長のコーディネータ力やマネジメント力（SG4）】が必要となる。

ケース会議では〈障害のラベリングに陥らないアセスメント〉を心掛け、SSWrによる〈子どもを取り巻く環境面を考慮したアセスメント〉が重要となる。学校現場での子どもの困難な状況は、障害が起因するものと安易に結び付けず、その行動の背景にある環境要因を見極める。そうすることが、適切な〈子どもの発達特性への理解を深めるためのアセスメント〉につながる。これを怠り、子どもへの対応などのプラン作成に専念してしまうと、教員は〈アセスメント不十分なケース会議により、不全感を抱える〉ことになる。ケース会議後は〈全教職員とのケース会議録の共有〉を行う。それは子どもへの教職員の共通した対応と共に〈ケース会議による教職員全体のアセスメント力の向上を目指す〉ことの意図も含んでいる。

アセスメントを適切に実施したうえで、プランニングとして〈社会資源活用の検討〉が行われる。SSWrが把握する地域の社会資源や福祉サービスの利用が検討されるが、【子どもや親のニーズにない社会資源にはつながらない（SD7）】。同様に、校内での支援として〈役割分担による校内支援の検討〉を行う。しかし、検討を行うが〈学級での子どもへの支援に対する人員不足により結果的に担任に任せきり状態〉に陥らないよう注意を払う必要がある。教員を含む〈校内資源の効果的な活用〉を検討し、〈手の空いている教員が担任をサポートする〉こともそれに含まれる。担任が対象となる子どもへのかかわりをする中で、急に人手を要するときなど、どのように他の教員にサポートを要請するかも含め詳細に確認している。

〈SSWrによる子どもや親への直接支援や関係機関との連携〉が可能になれば、SSWrは必要に応じ担任と同行し家庭訪問や面談などを行う。〈SSWrによる親へのかかわり〉を深め、そのかかわりから徐々に関係性を築くことで、子どもの学校での様子の共有や親の思いの確認などが可能になる。そうすることで【SSWrを通して学校外の新たな社会資源とつながる（SG5）】道筋が見えてくる。SSWrの役割や実際の動きが明確になるプロセスを経て、教員と〈通常学級の障害のある子

ども支援のための教員とSSWrとの協働が学校組織内に定着する〉ことになる。〈SSWrを含むチームでの支援が形成できず担任の個別支援に帰結する〉ことのないよう取り組みを進める必要がある。

考 察

本研究は、教員が校内支援体制の中でSSWrと連携した過程を分析したものである。その結果から教員とSSWrの協働までには、一定の時間を要することが分かった。対応の初期段階である担任による子どもや保護者への支援段階においては、【個別支援に対する親の理解や協力が得られない（SD1）】ことの課題や、【担任だけで何とかしなければ、という思い（SD2）】などの感情が生じていることが確認された。また、担任や学年が中心となって子どもへの支援を行っている段階でのスクールソーシャルワークの視点をういたアセスメントや、SSWrによる直接的なかわりが限定的であることが示された。以下では、通常学級に在籍する障害のある子どもを支援する上で生じる、阻害要因や教員が抱える思いに対し、既存のケース会議などによるSSWrの校内支援体制上のかかわりに加え、更にSSWrの成しうる支援について考察し示すこととする。

1. 早期段階での協働に向けた体制づくり

図1の担任による子どもや保護者への支援段階では、SSWrが配置されているにもかかわらず、その学級の中で対象となる子どもに対する配慮や支援、親へのかかわりなどを担任が一手に引き受けている状況が明らかとなった。かかわりの難しい子どもや保護者の場合、表1【個別支援に対する親の理解や協力が得られない（SD1）】にあるように、教員はその対応に困難を感じたり、親とのかかわりを躊躇したりすることがある。それが継続してしまうと、場合によっては子どもにとって必要な支援が提供されないままになる。親と教員とのコミュニケーションがうまくいかない背景には、親自身が抱える生活上の困難が存在していることが推察される。教員が子どもの課題の背景など、取り巻く環境面の情報にも限りがあると考えられる。この機会からSSWrの視点と共に、SSWr等と親との援助関係形成に向けたかかわりから情報収集を進め、徐々に子どもの課題の背景を見立てることがこの早期の段階から必要になる。

表3【担任だけで何とかしなければ、という思い（SD2）】の、教員の語りにあるように、担任以外の教職員が、対象となる子どもに対し何らかの支援の必要性を感じていたとしても、担任がその必要性を理解しなければ前に進めることは困難となる。また、困っているのは当事者の子どもであることから、子どものニーズを主体にした対応に転換する必要がある。担任と他

の教職員の意見の隔たりを埋めるためには、支援に関係する教職員間のコミュニケーション、相互作用、協力を最大限にするため信頼関係形成の試みと、その協力体制の中にいるという実感をってもらうことが必要となる。その協力体制の中で実施した子どもへの関わりから、子どもの変化や抱えている課題の改善を教員と積極的に共有する。その実感から、【担任だけで何とかしなければ、という想い (SD2)】の変容を目指し、チームでの支援体制の構築を図る必要がある。障害があるとは判断しきれず、多様な生活課題を抱える子どもを対象とするうえで、他職種と協働しながら早期の段階でこのような支援体制づくりを継続的に進め、コーディネートしていくことがSSWrの成しうる支援となる。

2. 早期支援を可能にする体制構築のためのスクールソーシャルワーカーの具体的支援

(1) 教員との協働関係を構築するためのスクールソーシャルワーカーの活動

チームでの支援を円滑に実施していくためには、「それぞれの専門領域における理解を深めること、互いの信頼関係を深め、チームとして子どものニーズを捉えた上でそれを充足させることができるよう、その力を高める取り組みを継続的に実施することが求められる」¹⁷⁾。また、SSWrは普段から学校教職員の一員であるということ「内部的親近感」の醸成が必要となる¹⁸⁾。

それを可能とするためには、SSWrが普段から職員研修などの機会を継続的に設け、以下の点を共有することが方法として考えられる。具体的には、①SSWrの役割やスクールソーシャルワークの視点を共有すること。その中ではSSWrがどのような事例に対し、実際に何をするのかなどの詳細を共有する。②子どもの発達面や障害に関する研修を継続的に実施する。特別支援コーディネーターや子どもの心理面や発達面についてSCとの専門職協働による研修を考慮する。③子どもの抱える課題への適切なアセスメントについての理解を深める。特に、学校現場では障害のラベリングやその障害のラベリングによる医療機関への受診を求めるといった、子どもや保護者への対応が散見される。これは「どこかに回答(犯人)がある(可視化したい)」という信念から、問題の所在を「医療化」に求める¹⁹⁾という学校の医学モデル化にその背景があると捉えることができる。行動面や学習面で気になる子どもが在籍していれば、安易にそれが障害に起因しているというラベリングを防ぎ、学校場面だけでなく家庭や地域など環境面が子どもの学校生活に影響していることを考慮する。それらの情報も含めた適切なアセスメント可能となるよう、互いのスキルを高められる体制づくりを進めることがSSWrの支援となる。

(2) 既存の校務分掌に対するアウトリーチ

「チームとしての学校」の構築が求められている現在、特別支援教育とSSWrとの関係性においても同様である。特別支援教育の校内委員会のメンバーにSSWrを加えておくことによって、より早期の段階でSSWrとの連携や協働が可能になる。また、複数の学級編成のある学年では、学年毎に「学年会」といった各学級担任が集まり協議する場が設けられ、その学年会において子どもの状況を確認し対応を検討している。SSWrは事前に校内で同意を得たうえで、学年会に参画すべきであろう。そうすることで各教員とSSWrとの「内部的親近感」の醸成が行われ、早期の段階での支援の円滑化に寄与するものと考えられる。

結 論

本調査研究は、一つの自治体の教員に対する調査研究である。自治体によって、SSWrの活動形態や校内組織体制も異なることから、更に、より広範にわたってSSWrとの協働の実態のプロセスを把握する必要がある。また、担任へのインタビューに加え、今後はSSWrコーディネーター、特別支援コーディネーターの役割を踏まえた調査が必要になると考える。これらについては今後の課題としたい。今回は小学校に絞って調査をしたが、他の校種にSSWrを配置している地域も数多くあることから、その違いによる支援のあり方についても検討することが求められる。今後、更に対象を広げ、支援プロセスの実態把握と共にスクールソーシャルワークにとって必要な支援を検討していきたい。

引用文献

- 1) 熊谷恵子. 境界域知能と学習の遅れ. *そだちの科学*. 2021;37:46-50
- 2) 杉山登志朗. 発達障害のこどもたち. 講談社現代新書. 2007, 161
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から教育的ニーズに気づき、支え、つなぐため. (2022年8月21日 閲覧, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm.)
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 特別支援教育の推進について(通知). (2022年8月9日 閲覧, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm.)

- 5) 田中雅子, 奥住秀之小. 中学校における校内支援体制に関する調査研究－特別支援教育コーディネーターを対象に－. SNE ジャーナル. 2014;20(1):131-146
- 6) 渡邊流理也, 半澤嘉博, 岩井雄一ほか. 小学校における特別支援教育体制についての検討－校内委員会の組織体制と支援機能を中心として. SNE ジャーナル. 2015;21(1):157-171
- 7) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課. 平成20年～令和2年度スクールソーシャルワーカー実践活動事例集, (2022年2月3日閲覧, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1312714.htm.)
- 8) 文部科学省中央教育審議会, チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申), (2022年8月24日閲覧, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm.)
- 9) 山中徹二. 障害の気づきから展開されるスクールソーシャルワークの実践と役割. 学校ソーシャルワーク研究. 2018;13:58-71
- 10) 山中徹二. 障害のある子どもが抱える生きづらさと学校における支援. 子ども家庭福祉学. 2020;20:14-26
- 11) 大塚美和子. 「チーム学校」におけるスクールソーシャルワーカーの専門性－教員を対象とした意識調査を通して－. 神戸学院総合リハビリテーション研究. 2019;14(2):9-20
- 12) 角南なおみ. ADHD 傾向がみられる子どもとの関わりにおいて生じる教師の困難感のプロセスとその特徴－教師の語りによる質的研究. 発達心理学研究. 2018;22(4):223-242
- 13) 別府悦子. 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題. 特殊教育学研究. 2013;50(5):463-472
- 14) 大塚美和子, 西野緑, 峯本耕治. 「チーム学校」を実現するスクールソーシャルワーク. 明石書店. 2020, 12
- 15) 山野則子, 峯元耕治. スクールソーシャルワークの可能性 学校と福祉の協働・大阪からの発信. ミネルヴァ書房. 2007, 21
- 16) 安田裕子, サトウタツヤ. TEMでわかる人生の径路. 誠信書房. 2012, 4
- 17) 山中徹二. 特別支援教育における多職種協働とスクールソーシャルワーク実践. 教育支援協働学研究. 2019;1:59-69
- 18) 岡村重夫. 社会福祉学(各論). 柴田書店. 1963, 157
- 19) 田中康夫. 生活障害として診る発達障害臨床. 中山書店. 2016, 150

Role and Support of School Social Workers for Establishing an Early Support System for Children with Disabilities Who Advance to Regular Classes — From the Support Process Survey by Teachers —

Tetsuji YAMANAKA, CSW, MA*

Objectives : In Japan, children with disabilities such as developmental disorders, or mild or borderline mental intelligence are currently enrolled in regular classes. The presence of children with welfare issues in their lives among them requires the support of school social workers (SSWr). In this paper, we have identified the process from the stage at which teachers felt the need for support, to the process of support with SSWr, and the impediments to support as perceived by the teachers.

Methods : In this study, teachers who had experienced continuous cooperation and collaboration with SSWrs were recommended by the Board of Education and each elementary school principal and interviewed. In addition, the division of school duties at each school was checked in advance to confirm the commonality of school duties related to children with disabilities.

Results : We found that it takes a certain amount of time before SSWrs is directly involved in a targeted case. It was also found that in the early stages, teachers may have negative feelings about working together in a support system. In light of this, SSWrs should attempt to form trusting relationships in order to maximize communication, interaction, and cooperation between teachers and staff in the early stages, and to create a support system to help them feel that they are part of that cooperative structure.

Conclusions : The support that can be achieved is through ongoing efforts such as training for the support of children with disabilities through collaboration with other professions and participation in grade level meetings.

Key Words : Regular classes, Disabilities, In-school support system, School social workers, Collaboration

(Received in Oct 3, 2022, Accepted in Dec 8, 2022)

* Department of Social Services, Faculty of Human Sciences, Osaka University of Human Sciences.

* Corresponding author : Department of Social Services, Faculty of Human Sciences, Osaka University of Human Sciences. 1-4-1, Shojaku, Settsu, Osaka 566-8501, Japan.

E-mail : t-yamanaka@kun.ohs.ac.jp